



## Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Françoise Claquin, Anne Halté, Antonietta Specogna, Isabelle Vinatier

### ► To cite this version:

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Françoise Claquin, Anne Halté, Antonietta Specogna, Isabelle Vinatier. Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire. Recherche en Education, 2011, HS Langage et activité enseignantes : interactions et constructions de savoirs (3), pp.80-93. hal-00836111

**HAL Id: hal-00836111**

**<https://hal.science/hal-00836111>**

Submitted on 20 Jun 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Page d'information pour le suivi de votre article

Titre de l'article : Place et contrats institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire

Nom, prénom : Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle

Adresse postale : IUFM d'Auvergne 36 Avenue J-Jaurès CS20001 63400 Chamalières

Adresse électronique : [Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr](mailto:Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr)

Institution de rattachement : IUFM, Université Blaise Pascal, Clermont Université

Qualité ou fonction au sein de cette institution : Maître de Conférences

Titre en anglais : The utility of institutionalising Places and Contracts of Philosophical Discussions practiced in French schools

Philosophical discussion has been practiced in French schools for the last 15 years. The simple illustration of this practice does not do justice to its utility. Our contribution seeks to open up this field to further scientific enquiry. We start by taking the recent controversy concerning the so-called chattering classroom as a subject of scientific research. Our stance with regard to this controversy is to defend an in-depth multidisciplinary analysis of philosophemes as specific thought movements elicited by these dialogs. We argue for the scientific validation of these under-researched topics to promote a dispassionate discussion of the utility of institutionalising these practices. Our aim is to overtake ideological obstacles and develop sound training of teachers in the active use of language-based activities in schools. A demonstration of this perididactic communication contract will probably influence the way we understand contracts operating in didactic exchange. Some impact on professional teaching methods is expected. Three scientific projects currently addressing this issue are designed to open a fairway for scientific work and help drive these novel dialogs between keen teachers and unwittingly pioneering pupils out of an institutional bunker.

Résumé en anglais de votre article (10-15 lignes maximum)

## Place et contrat institutionnels des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école primaire

Auriac-Slusarczyk, Emmanuèle<sup>1</sup>

Co-auteurs : Claquin, F., Leclaire-Halté, A., Specogna, A. & Vinatier, I.

### Résumé

*La discussion à visée philosophique est pratiquée depuis environ 15 ans dans les classes en France. L'exemplarité de ces pratiques dépasse la seule illustration. Notre contribution propose une réflexion pour ouvrir à des travaux scientifiques complémentaires. Nous nous appuyons sur la récente controverse à propos des classes dites bavardes pour ouvrir aux enjeux d'une étude scientifique. Face à cette controverse on défend l'idée d'analyser de manière approfondie et pluridisciplinaire les philosophèmes comme mouvements de pensée spécifiques provoqués par ces dialogues. Nous revendiquons la validation scientifique de ces aspects peu analysés pour discuter sereinement l'idée d'une institutionnalisation. Le dépassement d'obstacles idéologiques comme le développement d'une formation rigoureuse des enseignants aux enjeux des activités langagières à l'école en découleront. La mise en évidence du contrat de communication au sein de cet espace périodidactique influencera probablement la compréhension des contrats à l'œuvre dans les échanges didactiques. Des retombées au plan de la didactique professionnelle sont attendues. Trois projets scientifiques actuellement coordonnés autour de cette question initient ces perspectives de travaux scientifiques pour aider à faire sortir d'une relative impasse institutionnelle ces pratiques de dialogues effectives entre des enseignants courageux et des élèves pionniers à leur insu.*

Notre proposition reflète l'entreprise de travaux engagés au sein de trois projets scientifiques : un premier, financé par le C.R.S.H. au Québec, sous la direction de M-F Daniel a pour but la *modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans* (2008-2011) ; les deux autres, financés par les M.S.H. en France, dirigés pour l'un par A. Specogna et A. Halté (2009-2010<sup>2</sup>) et pour l'autre par E. Auriac-Slusarczyk et M. Blasco-Dulbecco (2010-2012<sup>3</sup>) visent à approfondir les relations entre dialogue et réflexivité sur la base d'une étude pluridisciplinaire de *corpus* acquis de manière contrôlé en contexte scolaire.

<sup>1</sup> Maître de Conférences en Psychologie, IUFM, Université Blaise Pascal, Clermont Université, Laboratoire P.A.E.D.I.

<sup>2</sup> Projet DIARECOL : *Dialogue, Réflexivité et Ecole*. MSH Lorraine.

<sup>3</sup> Projet DIASIRE : *Dialogue Signification et Réflexivité*, MSH Auvergne.

Ces projets scientifiques exploitent le contexte de mise en place effective de pratiques de discussions à visée philosophique à l'école élémentaire française (Rispaïl, 2007, Galichet, 2007). Depuis une quinzaine d'années l'expérimentation par les professeurs des écoles de ces pratiques placées hors champ didactique fut facilitée par l'introduction de la notion de débat devenue fourre-tout dans les programmes de 2002. Ces pratiques soutenues par l'Unesco depuis 1995 peu à peu établies restent partiellement stabilisées. Elles offrent l'occasion d'interroger les liens entre le langage, l'enseignement et les processus d'apprentissage au sein de l'école élémentaire (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). Elles questionnent directement ce que les auteurs en sciences de l'éducation repèrent au titre du malentendu scolaire (Bautier & Rayou, 2009). Le malentendu scolaire pose, de manière générique, une forme de communication privant l'une des deux parties (les élèves) du sens profond de la valeur du dire au sein des activités étayées par le langage à l'école. Tout processus d'étayage langagier engage une reconnaissance de la parole corolaire d'une représentation de la langue. Interagir en classe n'est pas simple (Specogna, 2007). Or, les ateliers de discussion philosophique jouissent d'autant de critiques (verbiage, inutilité, dangerosité, etc.) que d'éloges, les pratiquants apparaissant parfois comme des croyants (Leleux, 2005). Ceci les place dans une fragilité ou un inconfort institutionnel évident. Notre objectif ne sera pas de démontrer l'intérêt formateur du dialogue philosophique fondé par ailleurs (Tozzi, 1999, 2002, Galichet, 2007, Lalanne, 2009). Nous ne recenserons pas non plus les très nombreux travaux antérieurs concernant les bienfaits du principe d'introduction de l'argumentation à l'école (voir Auriac-Peyronnet, 2003) comme ceux concernant la formation de l'esprit critique des élèves (voir Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011). Nous tenterons de favoriser chez le lecteur l'émergence d'une intuition en le familiarisant grâce à des extraits de corpus sommairement commentés, à ce qui doit pousser la communauté des sciences humaines à étudier graduellement et sérieusement les ateliers-philos. Notre entrée par la notion de contrat de communication tire l'un des fils possibles pour présenter l'intérêt de ces pratiques pédagogiques innovantes bien que déjà anciennes.

Les discussions réflexives produisent un contrat de communication spécifique, au sens des linguistes (Charaudeau, 1989, 1992), qui en font un dispositif-objet scientifique clef pour décliner à quelles conditions les échanges scolaires sont utiles à la réduction des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009). La discussion à visée philosophique est une communication péri-didactique, soit un échange « dans l'unité spatio-temporelle d'enseignement » qui ne concerne pas la didactique mais qui doit être mise en lien avec les échanges didactiques (Galatanu, 1996). Nous avons relevé au sein de corpus récoltés durant les dix dernières années (Auriac-Slusarczyk, 2007) des événements langagiers qui semblent particuliers à ces échanges. Ces événements langagiers complètent la réflexion sur les rapports entre le langage et la pensée (Vygotski, 1985) tel qu'ils pourraient s'exercer à l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle : associés au contexte de ces pratiques, nous les nommons *philosophèmes*.

Notre contribution exploite la thèse centrale que la discussion à visée philosophique, sous réserve d'en poursuivre l'étude scientifique, est une plateforme de choix pour : a) exercer le lien pensée-langage de l'élève dans un espace périodidactique, b) former les enseignants à comprendre ce qui fait l'enjeu des situations langagières à l'école, c) contraster ce qui se joue dans les échanges périodidactiques et didactiques, enfin d) étudier les *philosophèmes* comme caractéristiques d'un mouvement de pensée dialogique spécifique. Une mise au point sur l'ensemble de ces pistes nous a paru souhaitable pour sortir d'une impasse qui met en tension lutte idéologique et réalité partiellement ou mal étudiée. C'est l'objectif de notre contribution. La posture idéologique que nous adoptons veut engager l'ensemble de la communauté des chercheurs en sciences humaines, qui dispose d'excellents moyens scientifiques et techniques d'analyse des faits langagiers, au centre de préoccupations de nouveaux programmes de recherche. Définir les ateliers-philo comme relevant de l'argumentation et du conceptuel qui les fondent ne suffit pas, du point de vue de la pragmatique linguistique, à rendre compte du processus cognitif et langagier interne qui les régit, les régule et donne cette particularité qui fonde leur intérêt. C'est pourquoi nous engageons le lecteur à prendre directement connaissance d'une controverse récente qui révèle l'un des obstacles à dépasser.

## 1. Au fondement : l'actualité d'une controverse

Les propos de Philippe Meirieu adressés aux auteurs du livre *'Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires'* (Bautier & Rayou,

2009) ne sont pas innocents. Ils entendent resituer la place de la pédagogie. Sans langage pas de pédagogie. Sans pédagogie pas d'enseignement. Sans enseignement pas d'apprentissage. Le cercle paraît vertueux ou vicieux. Une articulation entre espaces d'échanges périodidactiques et didactiques est nécessaire. Car *'l'ambiguïté du travail hors la classe, et à de moindres degrés sans doute, du travail scolaire tout court, c'est qu'il est composé de moments intellectuels et de moments sociaux dont l'articulation ne va pas de soi. Dans le schéma implicite de son organisation, des activités intellectuelles peuvent pourtant s'exercer dans des univers différents tout en conspirant au même but selon une didactique que nous avons figurée sous l'image de l'étoffe et du pli'* (Bautier & Rayou, 2009, p. 21). Les auteurs, chercheurs en sciences de l'éducation qui visent la réduction des inégalités, détectent sous la belle métaphore de l'étoffe et du pli, le jeu de masquage que la réalité des milieux exerce via des activités langagières partiellement opaques. Tout est affaire de mise au clair des enjeux de l'échange pour les acteurs de la communauté scolaire. La clarification dépendrait de la capacité (pour le maître comme pour l'élève) de repérer les articulations, entendez les frontières des activités, qui permettent de donner du sens aux langages qui s'y accomplissent. Or, l'activité de discussion à visée philosophique repose, en premier chef, sur une définition de l'activité qui par principe et selon son fondateur, Lipman (Lipman, 1980, Decostre, 1995), pose comme opérationnel le seul dispositif.

L'espace-temps d'une communauté discursive les élèves forgent une communauté de recherche. La communauté discursive existerait via sa seule praxis régulière de réflexion qui déclenche sa reconnaissance : portée, utilité, buts découleraient de l'exercice du langage via le dispositif. Le dispositif instituerait naturellement la compréhension par ses membres de ses enjeux.

De fait, l'usage du langage défini par l'intermédiaire des enjeux logiquement insérés dans un contexte (dispositif) est l'objet même de ce que l'on nomme la pragmatique. La pragmatique étudie les manières proprement humaines de comprendre l'intelligibilité de ce qui se dit par l'intermédiaire de l'analyse implicite de la situation (contexte, dispositif) dans laquelle le discours se produit. Le contrat de communication implicite qui se dégage de l'activité de discussion à visée philosophique ne dépend pas d'une explicitation du dehors de l'activité. Il émerge du sens même produit *par* et *dans* l'activité langagière comme dans toute activité de communication (Galatanu, 1996). Le problème repose alors sur le degré d'implication de l'élève dans ces discussions au sens d'une compréhension de ce qui s'y déroulerait. C'est sur ce point que Meirieu engage sa controverse avec les auteurs. Rappelant que l'ouvrage de Bautier & Rayou porte sur « 1. *L'histoire d'un collège pacifié*, 2, *l'introduction du « débat » en classe...*, et 3. *La question de l'implication scolaire de l'élève et la nature des exigences scolaires* », il déclare que « *plus globalement cependant, la question de l'implication personnelle de l'élève dans les exercices scolaires est bien une des questions centrales du livre, et pour tout dire, de la pédagogie* » (Meirieu, 2009, p.8).

Les discussions à visée philosophique sont au cœur de cette problématique d'implication personnelle de l'élève dans le discours d'une communauté discursive réflexive. L'élève construit-il un contrat de communication qui correspond d'une part à l'objet visé par le dispositif lipmanien et qui puisse d'autre part lui être utile à l'école ? C'est la deuxième partie de l'alternative qu'interrogent les chercheurs : est-ce que l'exercice de la parole dans ces communautés discursives distord le rapport distancié de l'élève à la langue ? Nous pensons comme le théorise le linguiste que la parole est toujours intermédiaire, et que, de sa pratique dépend la réalisation du sujet (Flahaut, 1978). S'il est une vertu que le langage doit conserver c'est bien de rendre émergent, sans autre intermédiaire que lui-même, l'intelligibilité de structure des activités qu'il accompagne ou qu'il accomplit. Sans cela aucun contrat de communication ne saurait s'instaurer, qu'il s'agisse d'échanges didactique ou péri-didactique. « *Le terme de contrat de communication est employé par des sémioticiens, des psychosociologues du langage et des analystes du discours pour désigner ce qui fait qu'un acte de communication sera reconnu comme valide du point de vue du sens. C'est la condition pour que les partenaires d'un acte de langage se comprennent un minimum et puissent interagir en co-construisant du sens, ce qui est le but essentiel de tout acte de communication* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, pp.138-141). Telle est la thèse de la pragmatique (Ghiglione & Trognon, 1993) : situation ou contexte et contrat se superposent. L'articulation des moments intellectuels et sociaux ne peut se faire sans la réalisation du sujet par le sujet lui-même. C'est aussi l'objet visé par le pédagogue, qui fait que

l'élève doit profiter mais aussi transcender les seuls espaces didactiques pour se réaliser. Nul ne peut s'instituer à la place de l'élève : ce dernier est par principe éduicable par l'intermédiaire d'activités, qui doivent elles-mêmes détenir suffisamment de sens pour étayer l'institution subjective. Est-ce que l'école est autre chose qu'une communauté discursive réflexive ? Dans l'extrait suivant, il est clair que l'enjeu de la discussion prend le pas sur un enjeu purement didactique. Les élèves discutent sur une question qu'ils ont choisie : la vie nous est-elle donnée ou prêtée<sup>4</sup> ?

*Emilie*: alors moi (je) suis pas d'accord avec Isa/pa(r)c(e) que elle dit que euh/la vie elle est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt à/qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin mais justement la mort c'est une étape de la vie et puis euh/si on mourrait jamais on s(e)rait immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré donc faut bien qu'on meurt la fin et puis sinon c'est/bah logique.

Dans ces échanges péri-didactiques, parler sert à penser, c'est indéniable. Discuter c'est du sérieux... Les élèves y explorent des figures qu'ils dénomment eux-mêmes « logiques ». Ils raisonnent. Est-ce qu'ils bavardent ?

## 2. Le langage comme intermédiaire pour l'élève

Bautier (2008) indique que les élèves les moins familiers des enjeux de l'école et de ses formes sont ceux qu'il faudrait former à construire et reconnaître les situations

scolaires comme moment d'apprentissage langagier et cognitif. Elle précise que dès la maternelle, les situations ne sont pour eux que des moments de réponse à des questions, de bavardage ou d'attente.

Toute la question est de savoir si l'élève doit être familiarisé avec les enjeux scolaires (et ses formes) avant d'engager sa parole : en ce cas quand et comment apprend-il ces enjeux ? Ou si les activités langagières peuvent être ces intermédiaires (Flahaut, 1978, op.cit.) pour que maître et élèves construisent les enjeux du langage à l'école. Tout est affaire de définition ou de relation posée ou présumée entre l'individu et le social. *« Dire que les phénomènes sociaux sont des structures d'ordre qui relèvent de processus interactifs locaux, c'est dire qu'ils constituent des « précipités » de ces processus, qu'ils en émergent et que par conséquent ils ne sont a priori pas des propriétés des individus qui entrent dans ces processus »* (Jacques, 1985, In Trognon, 1994, p.11). Si l'on pense certains élèves comme moins familiarisés avec les enjeux de l'école comment progresser ? La caractérisation (familiarité ou non) relève d'une spécificité individuelle. L'édification d'un individu s'appuie pour partie sur les rapports sociaux (dont langagiers) qui l'accomplissent en tant que sujet : organiser ces rapports sociaux est l'un des enjeux du langage à l'école. De ce point de vue, aucun élève ne peut ni ne doit être situé plus familier qu'un autre aux enjeux de l'école ou du langage. Les situations et activités langagières doivent porter l'accomplissement de l'élève, par contrat interposé. Le nier renvoie inévitablement

<sup>4</sup> Source : La vie nous est-elle donnée ou prêtée ? CM2, Classe de Sandrine Perrodeau, Nantes, Mai 2010.



à une position qui s'apparente à une forme de nostalgie (Meirieu, 2009). Si l'on doit lutter contre les inégalités, c'est en luttant avec ces inégalités sociales pour ne pas en faire des inégalités d'apprentissage : le seul moyen est de miser sur des procédures indépendantes de toute forme de déterminisme. La situation de discussion, en ce qu'elle remet en jeu et en cause la parole de l'élève au sein d'un espace pérididactique, permet théoriquement ce tour de force. C'est une vision normative d'un rapport distancié au langage et à la langue comme forme scolaire unique et obligatoire qui nous semble chez les auteurs bloquer par principe l'accès de tous à la réussite scolaire. Le contrat d'adhésion obligatoire à ces formes scolaires est ainsi fixé du dehors. Pour notre part, si le contrat émerge d'une praxis, aucune visée en dehors de la pratique de l'activité langagière elle-même n'est présupposée ou attendue. Le scolaire passe par le discours, le discours n'est pas un moyen d'atteindre une forme scolaire unique. C'est sans doute une question de posture fondamentale.

Pragmatique, employé comme adjectif, ou pragmatique comme orientation de la linguistique, ou pragmatisme comme champ d'étude philosophique, sont trois termes proches qui ne sauraient être confondus. L'adjectif désignera un lien générique avec la pratique ; l'orientation pragmatique désigne les modalités de connaissance associant la langue au contexte d'usage de celle-ci par des interlocuteurs ; enfin, le pragmatisme, courant philosophique associé, entre autres, à William James et/ou John Dewey reste pour cette raison lié à une vision anglo-saxonne de ce courant. Or, comme le précise M. Fabre, il convient de dépasser clivage et déni associés à une vision française du pragmatisme. « *Il s'agit plutôt de reconnaître qu'en un certain sens, nous sommes tous pragmatiques – peut-être sans le savoir ; qu'une certaine attitude pragmatique constitue en particulier la « philosophie spontanée » de l'éducateur d'aujourd'hui et qu'il importe de ne pas refuser cette donnée première.* (Fabre, 2008, p.7). Nous avons « *une sérieuse propension à être pragmatiques dans l'action et à rester métaphysiciens en théorie, quitte à méconnaître l'originalité du pragmatisme en le réduisant – précisément – au pragmatique, au sens trivial du terme.* » (Fabre, 2008, p.8). L'adjectif est associé à une représentation plutôt négative du côté français... Or, il n'est pas dit que les plus gros défenseurs d'une réduction des inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009) ne véhiculent pas insidieusement une idée de résultat : l'obligation du rapport distancié au langage, à la langue ou encore à la forme scolaire en est un. Il n'est pas obligatoire que l'activité langagière serve la distance (résultat). L'activité langagière dépasse les frontières du scolaire : elle doit conserver cette capacité fondamentalement pragmatique, insérer dans tout discours l'enjeu même des prises de parole. L'école doit se servir du langage. L'inverse n'est pas vrai : l'école n'a pas à dévoyer le sens même de l'usage fondamentalement humain du langage en imposant la seule forme de distance. La problématique du clivage apparaît dès que l'on invoque les frontières du scolaire. Si l'école constitue un milieu au sens wallonien du terme, le clivage disparaît. L'enjeu du langage à l'école se situe dans ce choix d'acceptation de l'école comme milieu instituant en permanence l'élève. La grande force de la discussion à visée philosophique est que le maître peut y jouer l'idiot



(Galichet, 2007). Seul l'idiote révèle l'intelligence de l'autre. Et pour cela il faut de la constance et du courage. C'est sans doute plus une question de posture qu'une question de rapport à la langue.

### 3. L'exercice du lien pensée-langage comme fabrique d'interlocuteurs

La discussion à visée philosophique engage un contrat de communication qui institue l'enfant en élève discutant. Pour être triviale la discussion à visée philosophique

n'est jamais qu'une fabrique d'interlocuteurs. Est-ce suffisant ? Nous défendons l'idée que la discussion à visée philosophique sert de fondement à tous les échanges didactiques au sens d'un recyclage permanent des sujets en sujets d'intellection (Auriac & Maufrais, 2010). Si conformément aux thèses de la pragmatique, la conversation est la matrice de nos cognitions (Trognon, 1997), c'est parce que la parole y est authentiquement et logiquement engagée. Le malentendu, dont nous partageons avec Bautier, Rayou et Meirieu qu'il est à éviter, est par excellence combattu par principe par l'entraînement régulier de la discussion. L'exercice repose sur un recyclage permanent de ce qui se dit, au sens d'une validation comme d'une remise en cause du dit. La discussion à visée philosophique impose, comme le théorisait Vygotski, une forme d'accessibilité/porosité logique et obligatoire entre la pensée et le langage (Vygotski, 1985). Converser, discuter est un engrenage. Paradoxalement, cet accès s'effectue au nom d'un usage de concepts quotidiens. Comme l'explique Pol-Droit « *Philosophie est un mot qui, souvent, fait peur. On imagine des questions terriblement compliquées, un vocabulaire énigmatique, des livres dont on ne comprend même pas le titre. (...) Bref, ce ne serait pas une activité pour tout le monde. On se trompe, en croyant cela* » (Pol-Droit, 2004, p. 9). L'activité de discussion philosophique représente l'activité médiationnelle par excellence, qui impose par principe le passage de concepts quotidiens aux concepts scientifiques (Vygotski, 1985). Les élèves ne s'y trompent pas : « - euh comme la dernière fois la philo c'est euh bah/pour m'exprimer par exemple y a/si j'ai des choses à dire/bah si par exemple euh j(e) les note sur mon cahier bah (je) sais pas à qui j(e) vais les répéter que là euh/j(e) les répète et tout l(e) monde entend » (Hakim, CE2, Angers, 2010<sup>5</sup>). Cet élève, jeune, fait le lien entre son activité intellectuelle propre et l'avantage de la partager socialement au sein du contrat engendré par la communauté discursive à l'œuvre. Le contrat communicationnel peut être entendu comme « *métaphorique ou analogique* » car « *il est clair qu'aucune convention juridique ou légale avérée ne fonde la majorité des échanges dans des rencontres ordinaires [...] L'emploi et le respect d'un modèle de communication donné dans une situation d'action spécifiée seront conçus comme un jeu de droits et de devoirs en grande partie implicite, supposés mutuellement partagés* » (Chabrol, 1994, p.33, In Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.141). Discuter avec une visée philosophique, c'est partager le droit et le devoir de soumettre son activité de pensée au jugement langagier des

<sup>5</sup> Source : Classe de CE1-CE2, Valérie Lefièvre, projet C.R.S.H. et projet DIASIRE, Angers- Z.E.P. Données verbales : avis libres d'élèves enregistrés à l'issue de l'année de discussion.

autres, au sens où l'autre va réagir de manière intelligible aux propos émis. Le lien pensée-langage est au cœur de la discussion. C'est ce que mine un contrat de communication scolaire traditionnel forçant l'élève à un jeu de devinettes stérile et éprouvant où la classe dialoguée est devenue le nouvel habillage de cours magistral (Astolfi, 1992, Leclaire-Halté, 2010). Pour que le jeu didactique dialogal fonctionne, la mise en situation d'interlocution doit s'exercer. C'est l'un des enjeux institutionnels possibles de l'implantation de la discussion en communauté de recherche philosophique à l'école. Dans les figures suivantes (Fig 1 et Fig 2, Auriac & Maufrais, 2010) sont symbolisés les aspects centraux que représente la situation d'interlocution comme propédeutique à l'établissement des échanges didactiques et comme espace de ressourcement régulier d'une pensée personnelle engagée socialement par la discussion.

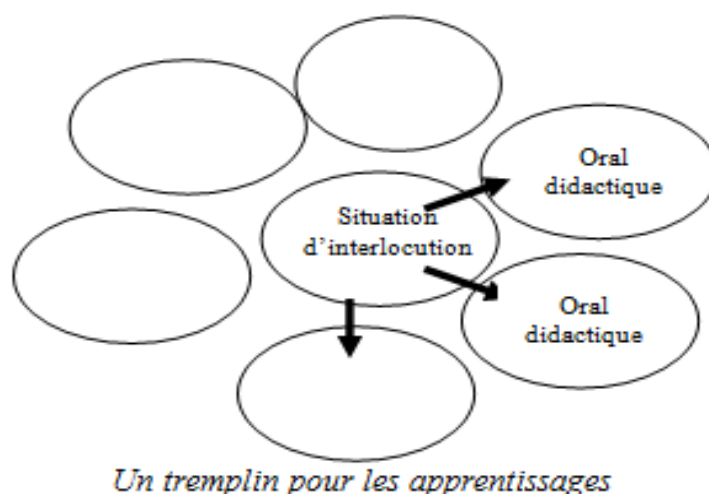


Fig 1 : La situation d'interlocution comme tremplin central. Extrait d'Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010, p. 132

L'oral didactique ne permet pas toujours à l'élève de s'impliquer. L'absence, la fragilité des connaissances, parfois le trop plein de connaissances des élèves bloquent l'accès à la parole. Pourquoi parler à un maître qui sait ? Pourquoi intervenir quand on sait que son copain est meilleur en mathématiques ? Si l'école et la famille se distinguent cela n'est pas par le fait d'un usage pragmatique du langage (cf. plus haut). Les enjeux du langage à l'école obligent seulement l'élève à composer avec intelligence entre les différents contextes péri-didactiques et didactiques. Mais le langage reste toujours lié à un contrat implicite.

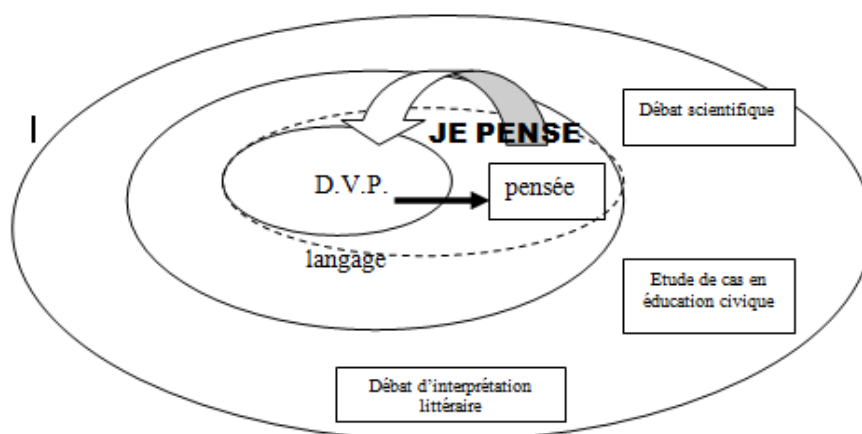


Fig 2 : Le recyclage de la pensée par l'intermédiaire de la Discussion à visée philosophique. Extrait d'Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010, p. 160

Le langage est nécessairement associé à un contexte. Il n'est pas d'usage du langage qui ne soit pragmatique, c'est-à-dire cohérent avec la situation. L'école doit ajouter une valeur aux propos émis par le maître et les élèves. Elle ne peut réaliser ce tour qu'en mettant les propos de chacun en jeu par principe et systématiquement. La médiation discursive est un enjeu de réussite scolaire à tout moment. Quelle que soit la situation, didactique ou pérididactique, la pensée de l'élève est en jeu. Pour que la communication fonctionne, l'usage de la parole doit être en premier lieu reconnu comme un exercice important. La discussion installe un rapport pensée-langage fondamental qui structure (voire sature même parfois) l'univers scolaire. L'élève se transforme en interlocuteur. Il n'y a plus de bavardage, au sens péjoratif ou peu productif qu'on peut accorder à certains bavardages (Bautier & Rayou, 2009). Parler dans les ateliers-philosophie impose de réfléchir à ce qui se dit et à ce que l'on dit d'une manière renouvelant fondamentalement la prise de parole moins attentive qu'occasionne la conversation ou le bavardage. Le mode bavard suppose une déperdition ou une dispersion des effets de la parole, là où la discussion-philosophie impose un recyclage permanent (remise en cause, retour en arrière, etc.) qui contrôle la dispersion des points de vue. Nous distinguons les dialogues pérididactique et didactique sans les opposer. Les travaux de M. Tozzi, en particulier, ont rendu nécessaire une didactique du philosophique (Tozzi, 1999, 2002, 2007). Les ateliers-philosophie bénéficient d'analyses conduites par des didacticiens (Chirouter, 2008, Lalanne, 2009, pour exemple). Or étudier ces discussions dans le seul espace didactique de la philosophie ne rend pas compte, de notre point de vue, de ce qui s'y passe en termes d'échange social. Dans le cadre psychosocial, débattre ou discuter n'est pas, pour exemple, équivalent.

#### 4. Dialogue pérididactique et didactique

Les instructions officielles de l'école primaire ont, par l'intermédiaire d'une sur-utilisation du terme de débat précipité l'échec même d'un exercice possible dès 2002 d'un nouveau rapport au langage à l'école. Débat et discussion ne sont pas des notions équivalentes (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). Discuter c'est examiner quelque chose seul ou avec les autres, quand débattre c'est entrer dans le vif ou dans le cœur de la controverse. Débat et discussion ne présupposent pas les mêmes relations sociales humaines. Parmi les éléments remarquables des discussions, nous avons relevé les usages prépondérants de la négation, du doute et de la modulation dans les propos tenus (Auriac-Slusarczyk, 2007). Envisager le négatif, douter, moduler ne sont pas des figures de débat. On débat de thèses une fois que les thèses sont circonscrites. Discuter sert différemment à s'aventurer intellectuellement dans un espace imprévisible. Les adverbes dominant d'ailleurs après un temps d'exposition à ces pratiques discursives : « - *alors moi j'en suis sûre mais vraiment vraiment sûre j'ai jamais rien fait comme secret honteux* (Younès, 8 ans) » ; « - *il y en a peut-être qui s'en souviennent pas mais on a tous fait quelque chose de mal* » (Rémi, 8 ans). Les adverbes indiquent cette capacité à se positionner face à l'adversité et raffermir sa conscience des choses, non à imposer une thèse. Il y a de la recherche, de l'improvisation dans la discussion, quand le débat impose un plan de bataille rangé. Or ces fouilles et quêtes du sens conviennent aussi parfaitement aux échanges didactiques.

Nous avons expliqué que contrairement aux modélisations des didacticiens qui font du savoir le médiateur enseignant-élève, l'étude des discours pensée du point de vue de la psychologie sociale impose de concevoir que le langage médiatise le passage au savoir. Un contrat didactique ne peut avoir pour fonction d'élargir le dialogue ; c'est la fonction du dialogue d'élargir la rencontre didactique (Auriac-Slusarczyk, 2007). Pour qu'il y ait rencontre didactique, il faut que la rencontre humaine, dialogique et naturelle puisse avoir eu lieu ailleurs en classe. C'est à ce titre que la discussion à visée philosophique occupe une place pérididactique fonctionnelle primordiale. Elle offre un cadre, un espace-temps d'exercice de la parole échangée, sans le surcoût associé à la mobilisation de concepts didactiques ou scientifiques. Cette caractéristique pérididactique est importante. L'un des principes tacites de la discussion à visée philosophique repose pour exemple sur une répartition des rôles de chaque partie : élèves et maîtres détiennent chacun des pouvoirs quasi équivalents pour assurer la progression de l'échange. Ceci est moins valable en contexte didactique. Dans le cadre de la discussion réflexive les problématiques humaines accessibles quel que soit le niveau de connaissances de l'élève (le vol, la joie, le secret, le bonheur ou la différence homme-animal) font que les élèves ont la responsabilité cognitive de penser. Ils actualisent un statut « d'insider », soit celui qui peut proposer ses propres représentations sur le monde à ses interlocuteurs, statut qui vaut en contexte didactique (Galatanu, 1996, p.114). Sans leurs idées, leurs impressions, leurs exemples, leurs arguments,

leurs justifications, rien ne se passe. De même sans l'adulte pour marquer des temps de synthèses, exiger des justifications, imposer des exemples clairs, assurer une reformulation, l'échange avancerait différemment. Nous produisons un exemple à ce niveau, sachant que l'illustration reste insuffisante pour rendre compte de la complexité de cette activité langagière. Nous renvoyons le lecteur aux travaux fouillant précisément les différents aspects linguistiques (Rispaïl, 2007). Dans l'extrait suivant, l'enseignante de Cours préparatoire<sup>6</sup> synthétise ce qui s'est dit pour relancer les élèves qui seuls perdent le fil des propos tenus.

*Aurélié 1: des fois quand on est malheureux eh bah on aime quelqu'un et on l(e) voit plus*

*M1: d'accord/ça on l'avait déjà dit/on aime quelqu'un on le voit plus/pourquoi on le voit plus Aurélié*

*Aurélié 2: bah pa(r)c(e) que il est parti quelque part ou alors il est mort*

*M2: donc ça on l'avait dit/on peut être malheureux pa(r)c(e) que soit on perd un ami/soit un ami est fâché contre nous/ou soit un ami déménage donc on n(e) le voit plus/ou soit quelqu'un est mort donc c'est pas pareil on peut plus le voir/donc on ne voit plus quelqu'un ça nous rend malheureux*

*Elève: un p(e)tit peu*

*M3: et sinon on avait aussi Isabelle qui nous disait qu'on pouvait (être) malheureux quand on (n')avait pas assez d'argent pour ach(e)ter quelque chose/et Eric qui nous disait qu'on pouvait être malheureux quand on nous vole quelque chose/alors est-c(e) qu'il y a d'autres choses qui vous rendent malheureux*

Les reformulations synthétiques de l'enseignante (M1, M2 & M3) dans cette situation périodidactique doivent être étudiées de manière contrastive avec celles qui pourraient être réalisées dans des échanges didactiques. Il est difficile de rendre compte de l'avant et de l'après d'un seul extrait choisi. En ce cas (M1 à M3), l'effet de catalogue de cas de malheurs (repérable aux répétitions en '*soit...*') pourrait préfigurer l'orientation intentionnelle de l'enseignante vers l'étude philosophique des états de tristesse humaine provoquée par le *vol*, le manque d'*argent*, *autre chose* (M3); or aucune forme attendue (à court ou à long terme) de généralisation du sens n'est interprétable comme intentionnelle, et ce dans l'ensemble de l'atelier-Philo. L'enseignante reprend seulement au nom du collectif (*ça on l'avait déjà dit*-M1, M2 ; *Isabelle nous disait*, *Eric nous disait* , M3). Elle sert de miroir et de mémoire des paroles dites. Enseignante comme élèves s'engagent dans une parole où la reformulation ne suit pas un objectif autre que la reformulation elle-même. Le discours vaut en ce qu'il se produit. Précisons d'ailleurs que lorsque des élèves sont rôdés à la praxis de discussion à visée philosophique, certains se font naturellement reformulateurs ou contradicteurs en accomplissant un rôle identique à celui de l'enseignant (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002). Le dispositif assure à l'élève une place discursive centrale. C'est l'acculturation à cette place discursive qui permettra peut-être à l'élève de continuer à exister ensuite en contexte didactique risquant naturellement une parole expérimentée en situation périodidactique. Si la reformulation comme la contradiction sont libres et non soumises à une orientation (didactique), elles deviennent des modalités langagières disponibles. L'élève devient derechef un acteur scolaire différent aux yeux de l'enseignant qui le (re)connaît comme interlocuteur valable. Ce statut peut prendre corps dans l'espace didactique si l'élève est *bon élève*, ou davantage s'installer en situation périodidactique, et en ce cas, quel que soit le niveau de

<sup>6</sup> Source : Tomber malheureux, Cours préparatoire, Anaïs Letellier, Frégéac, 2010, Corpus C.R.SFH. et DIASIRE.

l'élève dans les matières scolaires. Le statut une fois rodé peut alors logiquement se transférer à d'autres espaces discursifs. Cette adoption d'un statut interlocutoire est importante pour régler les jeux d'enseignement apprentissage entre enseignant et élèves en interaction (Vinatier & Altet, 2008). L'ailleurs de la discussion pérididactique produit un maintenant de la discussion didactique qui pourrait réduire l'inégalité d'apprentissage par le simple fait que le dialogue didactique aura tendance à moins fuir le propos décalé de l'élève : le décalage sera traité et non évité. Quand les acteurs se connaissent, ils entrent plus facilement en conflit d'intérêt : si l'élève ne comprend pas, le maître est sommé d'explicitier (voir l'extrait plus bas). Et expliciter n'est ni bavarder, ni donner des réponses. Pour l'élève ce sera assumer ses réponses. Elèves et maître apprennent de concert à construire la signification, pour le plaisir de cette construction et la jouissance même d'élever cette signification dans les discussions à visée philosophique. C'est cela réfléchir, penser, devenir intelligent. Bien souvent dans le contrat de dialogue didactique, l'enseignant somme ses élèves de réfléchir : « tu ne trouves pas ? Réfléchis ! », rendant l'élève plus perplexe qu'actif. Dans le dispositif de discussion l'élève adopte la réflexion comme habitus. Que privilégier dans l'étude de ces discussions pour faire profiter la communauté professionnelle de ces échanges pérididactiques ?

## 5. Repérer les *philosophèmes*

Nos études antérieures ont permis de vérifier que l'activité réflexive qui émerge des discussions (Pallascio & Daniel, 2000) relève du champ de l'argumentation (Auriac-Peyronnet, 2004). Cependant nous avons avancé que le rôle de la discussion comme praxis porteuse de progrès argumentatifs l'était à la réserve d'en étudier patiemment de nombreux autres aspects (Auriac, 2007). Les corpus verbaux ont donné lieu à des fouilles de différents types : extraction de figure de raisonnement-type (*pensée*), mise en évidence de corrélations significatives entre raisonnements et configurations linguistiques (*langage*), extraction de marqueurs langagiers typiques du genre (*lien langage-pensée* : la négation, le doute, le système de pronominalisation, pour exemple, Auriac-Slusarczyk, 2007).

Mais, les modalités même de constructions de la signification n'ont pas, à notre connaissance, été suffisamment décrites pour préciser les conditions d'exercices souhaitables en vue d'une institutionnalisation ou d'une réflexion pour envisager (ou non) une institutionnalisation possible de ces dispositifs. Pour que ces espaces de communication pérididactique puissent servir la didactique professionnelle de l'enseignement (Vinatier, 2009), des travaux complémentaires sont nécessaires. Les chercheurs outre-Atlantique ont vérifié que les effets se faisaient sentir après plus de six mois de pratique (Leleux, 2005, Daniel, 1992/1997), ce qui indique que le mode de construction de la signification revêt des dynamiques à court ou plus long terme. L'espace-temps de la discussion comme des dynamiques plus lentes et souterraines doivent être explorés scientifiquement. Quant est-ce que les élèves sont à l'aise et comprennent



implicitement le contrat communicationnel à l'œuvre ? Quand disposent-ils d'un statut d'interlocuteur valable et solide, tel que nous le défendons théoriquement ? Nous avons emprunté le terme de *philosophèmes* pour recouvrir l'idée qu'il existe, au sein de ces discussions, des mouvements de pensées soutenus par le dialogisme verbal spécifique à ce contexte d'échange. En revanche les figures associées à ces mouvements de pensées (extensions lexicales, raisonnements logiques, accès à l'abstraction, généralisation, etc.) restent scientifiquement à déterminer. Les corpus actuellement transcrits selon des normes variées resteront peu opérationnels pour poursuivre les pistes scientifiques soulevées sans une coopération interdisciplinaire. « *Les modes de cohérence et de planification dans les dialogues non planifiés d'avance sont plus difficiles à décrire et formaliser : on n'a pas un ordre géré par un locuteur en fonction de l'image qu'il se fait de ses interlocuteurs, mais un ordre géré à plusieurs qui s'engendre au fil même du discours* » (Nonnon, 2002, p.205). Une banque de données est en constitution pour pouvoir présenter ces corpus aux chercheurs de la communauté des Sciences Humaines et Sociales (Claquin, Lefèvre, Le Tellier, Perrodeau, & Auriac-Slusarczyk, 2011). L'intérêt d'une banque de données est de pouvoir non seulement illustrer mais aussi présenter des exemplaires représentatifs du genre après une étude scientifique.

Nous terminons par une dernière illustration pour rappeler qu'illustrer ce qui se passe dans ces espaces de discussion est pratiquement impossible. Dans une discussion, en fin d'année, les 20 élèves de CM2 sont réunis en cercle autour de leur enseignante qui note scrupuleusement chaque prise de parole sur une feuille grand format. La question choisie par les élèves à la suite d'une proposition d'objets par la maîtresse (des figurines d'angelots) est : la vie nous est-elle prêtée ou donnée ?<sup>7</sup>

*Françoise*: la vie bah la vie elle est plutôt donnée pa(r)c(e) que ça t'appartient et ça t'appartient et tu en fais c(e) que/enfin t'en fais c(e) que tu veux d(e) ta vie et quand tu meurs bah tu après/bah quand tu meurs c'est quand même ta vie tu l'auras vu défiler d(e)vant toi

[Le maître transcrit la proposition.]

M: tu//c'est quand même ta vie

*Françoise*: hum hum/tu l'auras vu défiler d(e)vant toi

M: c'est quand même ta vie tu l'auras vu/défiler devant toi/euhm Bruno

*Bruno*: bah moi j(e) trouve c'est les deux pa(r)c(e) que euh y a des gens ils meurent par accident et elle est prêtée//ou alors ils ont une crise cardiaque

M: [écrit la proposition] les gens

*Bruno*: ou des trucs comme ça

M: ont/meurent par accident

*Bruno*: ou de maladies

M: meurent par accident

*Bruno*: et

M: et

*Bruno*: alors et puis elle est donnée pa(r)c(e) que hum/bah quand les personnes elles n'ont rien d(e) leurs

<sup>7</sup> Source : La vie nous est-elle donnée ou prêtée ? CM2, Classe de Sandrine Perrodeau, Nantes, Mai 2010.

vies c'est normal quoi

M: attends/et elle est donnée

*Bruno*: bah aux personnes qui sont/qui n'ont rien quoi/ça dépend des personnes

M: attends Bruno je te suis pas là

*Bruno*: elle est prêtée aux gens qui ont des accidents et tout [pa(r)c(e) que]

M: [oui ça j'ai compris]

*Bruno*: voilà/et elle donnée aux autres personnes pa(r)c(e) que ils ont

M: et elle est donnée aux autres/c'est-à-dire/précise

*Bruno*: bah par exemple les gens qui ont/qui ont eu une période assez longue dans leurs vies/qui ont pas eu d(e) maladies graves et tout ça

M: qui vivent longtemps alors

*Bruno*: oui voilà/et puis euh/l'exemple d'Adèle ça peut être des piles rechargeables

[rires]

Comment rendre saillant les faits exemplaires de cet extrait partiellement détectables dans la surface des propos ? On peut s'intéresser au fait que l'enseignante joue l'idiote (au sens de Galichet, 2007) parce qu'effectivement les propos de Bruno manquent de clarté. On peut aussi juger que c'est ce manque de clarté, qui comme le notait déjà Wallon force l'enfant à être surpris par la propre inadéquation de ce qu'il dit à ce qu'il pense au point de dépasser ce qu'il envisageait (Auriac-Slusarczyk & Vacher, 2010). On peut commenter l'idée même émise par l'enfant qui envisage qu'on prête sur le court terme et qu'on donne sur le long terme : transfère-t-il la distinction opérationnelle sur des objets -prêter vs donner- à la vie ? Est-ce une pure analogie ? Son analogie est-elle conséquente au fait qu'Adèle a auparavant évoqué les piles rechargeables (extrait ci-dessous) ? Y a-t-il un lien entre les propos de Bruno et son statut scolaire<sup>8</sup> ?

M: alors/Adèle

*Adèle*: moi j(e) dirais donnée pa(r)c(e) que si quand tu meurs tu as d(é)jà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi/une pile elle va forcément s'user quoi

[Le maître transcrit la proposition.]

M: une pile qui s'use/voilà euh Françoise

Comment se crée la pensée chez les jeunes élèves ? En quoi les dialogues pérididactiques et didactiques participent à l'avènement et la progression de la pensée chez nos élèves ? Les modes de liaisons des propos des uns aux autres (Adèle, Françoise, Bruno), y compris ceux qui ne sont pas dans le cercle de la discussion (*tout le monde, l'homme général, les expériences d'autrui, de l'humanité*) importent. Françoise va utiliser ce qu'on dit de ce que les gens pensent au moment de leur mort: la vie défile... (Notez l'usage du *futur antérieur* : *tu l'auras vu...*), installant un polylogue au sein du dialogue interlocutif. Bruno va réinjecter l'argument de l'utilité d'Adèle (pile usagée) au nom que l'utile, donné, s'oppose à l'argument qu'il s'approprie de Françoise, de la vie soumise à la fatalité (de l'accident ou de la maladie). L'ensemble produit,

<sup>8</sup> Les tests de compétences scolaires (Khomsî & al. 2005) passés par l'ensemble des élèves de l'échantillon indiquent que Bruno est l'élève le plus compétent de l'échantillon.

grâce à l'enchaînement interlocutoire, un espace dialogique où les voies se mêlent formant l'avènement de pensée unique (celle de Bruno) pour autant en appui sur les idées (et idéaux) alter déjà formulées (Françoise, Adèle). Dialogues, dia-logues, poly-logues installent des liaisons plus ou moins réussies au sens de plus ou moins assumés, construites, cohérentes, pour être à des degrés divers partageables. Le collectif crée la pensée individuelle.

Autant de liaisons ou parfois de chausse-trappes pensée-langage où l'étude des enchaînements interlocutoires (Trognon, 1999, Specogna 1998) si elle est menée précisément expliqueraient peu ou prou ce que François nomme joliment les bric-à-brac argumentatifs à la base de la création des mouvements de pensée (François, 1994). Les sèmes donnent du sens, les lexèmes définissent, les morphèmes organisent, les philosophèmes exploitent notre rapport au monde. Le rapport au monde de Bruno après qu'Adèle et Françoise ont parlé change. Les discussions à visée philosophique renferment des *philosophèmes* dont on saisit encore que partiellement les contours. Déterminer ces mouvements, les décrire, les comparer permettraient de révéler, à la condition que les élèves soient sans crainte et que les enseignants aient le courage de les laisser explorer leurs expressions, des formes d'issues heureuse où la logique naturelle du langage accouche d'idées neuves. Ceci servirait nécessairement alors la didactique professionnelle de l'enseignement dans son ensemble : car ces discussions ne sont pas des conversations de café. Espaces péri-didactiques de dialogue, elles se tiennent dans le cadre scolaire et forment nos élèves à la logique du raisonnement. Faut-il parier alors qu'une étude scientifique servira leur institutionnalisation en précisant mieux le contrat qui s'y joue ?

## 6. Discussion et perspective

Nous soumettons à la discussion l'idée que circonscrire les *philosophèmes* permettrait des avancées à la fois scientifiques, didactiques et pédagogiques.

L'exploitation des corpus nous a conduits sur cette voie. Peut-être avons-nous tort d'accorder trop de sérieux à rechercher des *philosophèmes*, puisque selon Blaise Pascal « *se moquer de la philosophie c'est vraiment philosopher* » (Carraud & Tozzi, 2005, p. 9). De même, selon Frédéric François, dont on ne peut que saluer la culture scientifique concernant le langage enfantin « *on [pourrait] souhaiter à ces ateliers de philosophie, comme à toute autre philosophie, de ne pas trop s'institutionnaliser* » (Rispaïl, 2007, p.17). De la critique aveugle à l'institutionnalisation, nous pensons qu'il y a un espace intéressant pour redéfinir, grâce à l'exploitation des événements remarquables au sein de ces discussions (Ceillier & Dreyfus, 2002), le lien fonctionnel entre langage et pensée que tout projet éducatif devrait soutenir. Le langage qui fait la matière des échanges didactiques comme péri-didactiques contraint à étudier en profondeur ces discussions. En attendant, le contrat à l'œuvre dans ces discussions à visée philosophique à l'école repose sur la confiance à accorder aux élèves comme aux enseignants. Nous rendrons pour clore, un

hommage sans borne à Matthew Lipman, philosophe et pédagogue, sans lequel la philosophie pour enfants n'aurait peut-être jamais vu le jour<sup>9</sup>.

### Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & MAUFRAIS M. (2010), *Chouette ! Ils philosophent....* Encourager et cultiver la parole des écoliers, Paris, Scéren. Collection Argos Démarches.

AURIAC-SLUSARCZYK E. (2010). Site <http://www.auvergne.iufm.fr/ressources/corpus-en-ligne/>

AURIAC-SLUSARCZYK, E. ADAMI, J. & DANIEL, M-F (2011). Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire, *Psychologie & Education*, 2011(1), 55-80.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & VACHER L. (2010). Caractériser la progressivité de la pensée de 6 à 11 ans : entretiens sur la mort. *Diotime L'Agora : Revue Internationale de didactique de la Philosophie*, 46, from <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>

AURIAC-SLUSARCZYK E. (2007). *Discuter, Argumenter, Reasonner à l'école primaire. Habilitation à Diriger des Recherches*, Note de synthèse non publiée, Nancy 10 décembre 2007.

AURIAC E. (2007a). « Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires? », In. A Specogna (Dir.). *Enseigner dans l'interaction* (pp.33-56), Paris, L'Harmattan.

AURIAC E. (2007b). « Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours) ». In M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, DeBoeck Université.

AURIAC-PEYRONNET, E. (2003, dir.). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Figures croisées de la Coopération et de l'Argumentation*. Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.

AURIAC-PEYRONNET E. (2004). « Pensée réflexive et habiletés argumentatives », In R. Pallascio, M-F Daniel & Lafortune, L. *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

AURIAC-PEYRONNET E. & DANIEL, M-F (2002). The specifics of Philosophical Dialogue : A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*, 16(1), 23-31

ASTOLFI J-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris: ESF.

BAUTIER E. (2008, dir.). *Apprendre à l'école. Apprendre de l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

BAUTIER E. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Puf.

CARRAUD F. & M. TOZZI (2005). « La philo en discussion », *Cahiers Pédagogiques*, 432, 9-47.

CLAQUIN F., LEVFIEVRE V., LE TELLIER A., PERRODEAU S. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (accepté, 2011). *Trois classes engagées dans un projet de discussion à visée philosophique*. In E. Auriac-Slusarczyk (dir.). *La dimension langagière dans l'apprentissage et la formation*. Clermont Fd, P.U. B.P.

CHARAUDEAU P. (1989). « Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers », *Verbum*, XII, 13-25.

CHIROUTER, E. (2008). L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre, *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 24, 43-63

CHAREAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002). *Dictionnaire d'analyse de discours*, Paris, Seuil.

DANIEL M-F. (1992/1997). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles: DeBoeck Université.

<sup>9</sup> Matthew Lipman, né le 24 août 1922 est décédé le 26 décembre 2010. Voir le numéro d'avril de la revue *Diotime*, dirigée par M. Tozzi, qui lui rend hommage.

DANIEL M-F. & AURIAC E. (2009). « Philosophy, Critical thinking and Philosophy for Children ». *Educational Philosophy and Theory*, en ligne : <http://>

FABRE M. (2008). Education et pragmatisme, *Recherche en Education*, 5, 6-8

FLAHAUT F. (1978). *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

FRANCOIS F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris, L'Harmattan.

GHIGLIONE R. & TROGNON A. (1993). *Où va la pragmatique, De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

GALATANU O. (1996). « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique ». In. J-M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.99-118). Paris, P.U.F.

GALICHET F. (2007). *La philosophie à l'école*, Paris, Milan.

LALANNE, A. (2009). *La philosophie à l'école Une philosophie de l'école*, Paris, L'Harmattan.

LECLAIRE-HALTÉ A. (2010). « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Etude de cas », *Pratiques*, 147-148, 155-172.

LIPMAN M. (1980). *A l'école de la pensée*. Trad. N. Decostre, 1995. Bruxelles, DeBoeck Université.

LELEUX C. (2005, Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

MEIRIEU P. (2009). Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie? « A propos de l'ouvrage d'Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, Les inégalités d'apprentissage ». Philippe Meirieu – Août 2009- <http://www.meirieu.com>

NONNON E. (2002) « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral. Réflexion sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant. Recherches, 33, 199-213.

PALLASCIO R. & DANIEL M-F. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DROIT R-P. (2004). *La philosophie expliquée à ma fille*, Paris, Seuil.

RISPAIL M. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophie*, Paris, Scéren.

SPECOGNA A. (1998) Méthode de Bales et Processus Interlocutoires. Perspective comparative sur la structuration socio-cognitive d'un groupe d'enfants scolarisés de 10-11 ans accomplissant une tâche de narration. Doctorat en Psychologie de l'Université de Nancy 2

SPECOGNA A. (dir. 2007). *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

TROGNON A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*. (pp. 60-94), Nancy & Aix en Provence, P.U.N. et P.U. P.

TROGNON A. (1997). Conversation et raisonnements. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. (pp. 253-282). Nancy, P.U.N.

TROGNON A. (1994). « Théories et modèles de la construction interactive. Sur la théorie de la construction interactive du quotidien », La construction interactive du quotidien, In A Trognon, U. Dausendschöen-Gay, U. Krafft & C. Riboni, (dir.) Presses universitaires (Nancy), pp.7-53.

TOZZI, M. (2002, Coord.). *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon.

TOZZI, M. (1999, Coord.). *L'oral argumentatif en philosophie*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon.

VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.

VINATIER I. & ALTET M. (2008,dir). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR.

VYGOTSKY L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.